Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 6470899
Centre d'intérêt: 260

Centrale de l'enseignement du Québec.

Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec / Centrale de l'enseignement du Québec. -- [Sainte-Foy] : CEQ, 1983.
15 p. : ill., ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D-8419. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Inadaptation scolaire *Intégration scolaire *Enfant inadapté *Primaire (Niveau)

Depuis quelques années, la CEQ s'oppose à la politique d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage mise de l'avant par le ministère de l'Education; elle considère que le MEQ diminue ainsi les coûts aux dépens des élèves et du personnel. La Centrale a adopté en 1983 une politique qui s'appuie sur une analyse du vécu et des causes de l'inadaptation; elle s'articule autour de la nécessité de lutter pour des conditions de vie décentes pour tous, de la transformation des pratiques scolaires et de la revendication de services adéquats et de ressources suffisantes pour assister les enfants en difficulté. Précisant cette politique, le présent document porte sur le vécu et les causes de l'inadaptation scolaire et sur la façon d'assurer la réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants.

Type de document: r

EDUQ 8470899

Centrale
de l'enseignement
du Québec

POUR UNE RÉELLE ADAPTATION SCOLAIRE DE LA MAJORITÉ DES ENFANTS DU QUÉBEC

EDEQ 8470899

INTRODUCTION

Les politiques gouvernementales en éducation sont qualifiées de contre-réforme parce qu'elles apportent, pour les travailleuses et travailleurs, des changements qui vont conduire à une détérioration de la situation en éducation.

Depuis quelques années, la CEQ s'oppose à la politique d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage mise de l'avant par le MEQ. Cette politique, loin de s'attaquer aux causes sociales et économiques de l'inadaptation et de répondre aux besoins de chaque enfant, propose des mesures qui permettent d'assurer une diminution des coûts aux dépens des étudiantes et étudiants ainsi que des personnels. Elle s'inscrit également dans le cadre de politiques générales de contre-réforme qui entraînent une détérioration des conditions d'enseignement, ce qui conduira à l'inadaptation d'un plus grand nombre d'enfants.

Par adaptation scolaire, il faut entendre adaptation de l'école aux enfants, particulièrement aux enfants de milieu populaire, et non l'adaptation des enfants à l'école actuelle.

La CEQ a adopté au printemps 1983 une politique d'adaptation scolaire qui déborde la simple réplique au mouvement d'intégration privilégié par le MEQ. S'appuyant sur une analyse du vécu et des causes de l'inadaptation, la politique est articulée autour de la nécessité de lutter pour des conditions de vie décentes pour tous, de la transformation des pratiques scolaires et de la revendication de services adéquats et de ressources suffisantes pour assister les enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

1.
LES CAUSES ET LE VÉCU DE L'INADAPTATION SCOLAIRE

A. Les origines des difficultés scolaires

94 % des enfants dits « inadaptés » ne sont pas identifiés ainsi avant l'entrée à l'école, mais seulement après. Ce sont en fait des « malades scolaires ». Les enfants affectés par des troubles médicaux ne constituent que 6 % des enfants « inadaptés ».

Parmi les enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage à l'école, il en est qui sont affectés par des handicaps graves (débilité mentale grave, infirmité motrice, etc.). Mais la plus grande partie des enfants en difficulté ne souffrent pas de tels handicaps; on peut les considérer comme des « malades scolaires ».

Les différentes études sociologiques s'entendent pour confirmer qu'il existe une corrélation importante entre les retards scolaires et l'origine sociale des élèves:

• à la CEQ, on a constaté que les enfants en difficulté provenaient surtout des classes populaires [1];

• le Conseil scolaire de l'Île de Montréal a constaté « une forte concentration de problèmes d'apprentissage et d'adaptation chez les enfants des écoles situées en milieu socio-écoomiquement faible » [2];

• dans une recherche sur l'évaluation des apprentissages à la commission scolaire La Neigette, Jean-Yves Lévesque constate qu'il y a une relation significative entre la catégorie sociale des enfants et le succès scolaire. Il constate également que plus les enfants de milieu populaire avancent dans leur cheminement scolaire, plus ils sont massivement déclassés [3];

• une étude conduite en 1981 par l'INRS-Éducation et commanditée par le MEQ constate que « ce sont les familles de manoeuvres, de journaliers ou d'ouvriers, ainsi que celles de propriétaires de petites entreprises ou de cultivateurs qui sont exposées à voir leurs enfants orientés vers la voie pratique (83,1 %), vers le professionnel court (92,8 %) et vers le professionnel long (89,5 %); par contre, ces enfants ne représentent que 57,8 % de notre groupe de travail » [4].

On ne peut expliquer ces observations en prétendant que les enfants de milieu populaire sont affectés de handicap ou de retard. Des études ont d'ailleurs démontré que les enfants de milieu économiquement faible présentent, à leur arrivée à l'école, des capacités d'apprentissage, des aptitudes intellectuelles et des comportements socio-affectifs similaires aux enfants provenant des autres milieux [5].

---

1. Une enquête menée par la CEQ auprès de 560 enfants dits « inadaptés » a révélé que 83,22 % d'entre eux provenaient des classes populaires. Voir CEQ, **Écoles et lutte de classes au Québec**, octobre 1976, D-5606, pp. 39-41.

2. CSIM, **Vers une politique du CSIM concernant les interventions scolaires en milieux défavorisés**, mai 1977, p. 1.

3. Lévesque, J.Y., **Recherche sur la mesure et l'évaluation des apprentissages**, rapport d'étape, pp. 21 et 25, juin 1981, Rimouski.

4. Hardy-Roch, Marcelle, **Le cheminement scolaire des élèves du professionnel court**, Vie pédagogique, octobre 1982, p. 12.

5. Voir entre autres, Caouette, C.E., **Recherche sur la psychologie de l'enfant en milieux défavorisés**, CSIM, 1976 et DEDAPAM.

Pour certains, ce serait un ensemble de facteurs individuels (ex.: problèmes familiaux, conflits ente l'enfant et l'enseignante ou l'enseignant) qui seraient à l'origine des difficultés scolaires des enfants. Sans nier que de telles situations puissent expliquer les difficultés d'un petit nombre de ces enfants, elles ne permettent en rien d'expliquer le phénomène global de l'inadaptation scolaire.

Il suffit d'observer les enfants qui rencontrent des difficultés, de regarder leur habillement à l'approche de l'hiver, même le dîner qu'ils apportent à l'école pour sentir cette relation entre conditions de vie et conditions d'apprentissage.

Il suffit de les écouter pour constater que leur langage n'est pas celui valorisé par l'école, que leurs expériences et leur vécu n'y ont guère de place, que leur approche de la réalité n'y est pas reconnue car les outils qu'on leur demande de s'approprier ne sont pas en lien avec les problèmes concrets à résoudre, qu'il y a rupture entre leurs valeurs et les valeurs dominantes de l'école.

Deux facteurs nous paraissent expliquer la corrélation étroite entre difficultés scolaires et origine sociale: les conditions économiques des familles ouvrières et la rupture entre le vécu des enfants, leurs valeurs, leurs intérêts et la réalité scolaire. Laissons un document du MEQ préciser un peu:

• « On ne peut nier que les conditions de vie souvent difficiles dans lesquelles vivent plusieurs enfants de milieu défavorisé ont une incidence certaine sur leur cheminement scolaire. Le dénuement, la malnutrition, l'état de santé physique et psychologique doivent être pris en considération lorsqu'on analyse les causes des retards et des échecs scolaires... »

• « L'enfant de milieu défavorisé ne trouve pas à l'école un univers qui lui soit familier. Le vocabulaire utilisé, les exemples choisis, les problèmes abordés collent peu aux expériences antérieures et quotidiennes vécues par l'enfant pauvre » [6].

De plus, l'école même, par ses normes, par sa structure, par son manque de souplesse ne permet pas d'adapter l'enseignement aux besoins de tel ou tel enfant. La rigidité des normes (horaire, programmes, évaluation) et la lourdeur de la tâche font que l'enseignante ou l'enseignant ne peut, souvent, que constater les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage sans disposer des outils et des ressources nécessaires à leur correction.

Selon le Conseil canadien de développement social (CCDS), au Québec, pour 1982, les seuils de pauvreté et les revenus se répartissaient ainsi:

Seuil de pauvreté établi par le CCDS pour une famille de 3 personnes	**15 950 $**
Seuil de revenu faible selon Statistique Canada pour une famille de 3 personnes	**15 731 $**
Salaire annuel minimum	**8 302 $**
Prestations d'aide sociale pour une mère et deux enfants	**6 852 $**
Prestations annuelles moyennes de l'assurance-chômage (pour le Canada)[8]	**7 508 $**

Ces deux facteurs expliquent non seulement la situation scolaire difficile des enfants pauvres, mais aussi, la situation générale des enfants en difficulté, pauvreté et difficultés scolaires étant étroitement reliées [7]. Il faut aussi bien comprendre que la pauvreté ne dépend pas de choix ou d'incapacités individuelles; c'est la conséquence de l'organisation sociale même. Au Québec, de 20 à 35 % des familles vivraient dans un état de pauvreté.

B. L'école et les difficultés d'adaptation et d'apprentissage

Avec la réforme des années soixante, l'État a mis sur pied des services particuliers pour les enfants rencontrant des difficultés (classes spéciales, services d'appui, services pour des catégories d'enfants qui auparavant avaient peu accès à l'école). Là se sont arrêtés les efforts du MEQ. Ce sera principalement grâce à la lutte et aux efforts des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement que les services aux enfants en difficulté connaîtront une certaine amélioration: diminution du nombre d'élèves par groupe, énergies investies dans le perfectionnement, dans l'élaboration d'outils pédagogiques appropriés, engagement de personnel professionnel en soutien aux enseignantes et enseignants et aux enfants en difficulté, etc.

---

6. MEQ, **L'école s'adapte à son milieu**, 1980, p. 66.

7. Voir aussi, Lévesque, Mireille, **L'égalité des chances en éducation**, CSE, 1979, 130 p. et Conseil national du bien-être social, **Les enfants pauvres**, 1975, 26 p.

8. Renseignements tirés de: Conseil canadien de développement social, **Développement social et perspectives**, vol. 1, no 3, 4 p.

Au fil des ans, on assiste à une augmentation effarante d'enfants en difficulté et leur orientation vers des classes spéciales.

Une étude de l'INRS nous apprend que 56,7 % des élèves du professionnel court et 87,3 % de ceux de la voie pratique au secondaire ont connu des difficultés scolaires dès le 1er cycle du primaire, difficultés qui se sont accentuées par la suite[10].

Des enfants sont rejetés du système scolaire: ce rejet prend souvent forme dès le préscolaire avec des pratiques d'évaluation discriminatoires [9], le rattrapage devient un leurre. En fait, le système se débarrasse de ceux qu'il juge inaptes à la scolarisation pour favoriser la scolarisation des autres, pour améliorer le rendement du système scolaire. Ce sont les enfants des classes populaires qui font majoritairement les frais de cette ségrégation.

L'inadaptation scolaire ne trouve généralement pas sa source dans les différences intellectuelles génétiquement déterminées, mais surtout dans les conditions inacceptables d'existence que connaît une partie importante des enfants et dans les pratiques scolaires qui tiennent peu compte de leur réalité.[11]

Pour soutenir ce rejet du système scolaire, le concept d'inadaptation allait trouver sa justification dans une théorie fixiste de la personne selon laquelle l'hérédité était considérée comme le facteur majeur déterminant les possibilités de développement des enfants. Le caractère héréditaire déterminé, les difficultés constatées justifiaient le classement de « l'inadapté » dans de nombreuses catégories dites objectives et son placement définitif dans des classes ou écoles spéciales.

La FCSCQ affirmait que si le taux de croissance d'inadaptation se maintenait, en 1984, 30 % des élèves se retrouveraient dans le secteur de l'enfance en difficulté [12].

Face aux questionnements profonds quant à l'inadaptation réelle de tant d'enfants et aux relations établies peu à peu entre celle-ci et l'origine sociale des enfants, les contestations et les dénonciations allaient se faire de plus en plus nombreuses. La situation prenait une ampleur telle que le système québécois faisait ainsi la preuve qu'il n'était guère adapté aux étudiantes et étudiants du Québec.

La volte-face fut si rapide qu'elle fit dire au Conseil supérieur de l'Éducation: « Et c'est au nom même du bien de l'enfant qu'il faut maintenant croire aux vertus de l'intégration alors que le contraire était démontré il y a peu de temps [13].

La situation devenait également de plus en plus coûteuse pour l'État et politiquement injustifiable. Le MEQ fait volte-face et propose des mesures d'intégration.

Le projet de politique déposé en 1978 est attrayant. L'intégration scolaire est présentée comme le premier pas vers l'intégration sociale. Cependant cette politique n'est que maquillage et poudre aux yeux. Elle n'assurera pas cette démarginalisation qui exige bien davantage que l'intégration dans une classe régulière et deviendra un élément permettant d'assurer une diminution des budgets en éducation dans le cadre des politiques actuelles du gouvernement pour gérer la crise.

---

9. Voir le dossier **Les tests du MEQ sont discriminatoires**, qui présente une analyse des tests utilisés au préscolaire.

10. INRS, **Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire**, novembre 1981. Cette étude a été publiée par la direction de la recherche du MEQ.

11. Voir les dernières publications de Albert Jacquard dont **Moi et les autres**, Coll. Points Virgule 17, Paris, Éditions du Seuil, mars 1983, 140 p. (Chapitre I: « L'inné et l'acquis » et chapitre V: « Suis-je intelligent? ») et **Au péril de la science? Interrogations d'un généticien**, Paris, Éditions du Seuil, 1982, 216 p. (Chapitre 4: « Le piège des mots » et chapitre 5: « Biologie et éducation. L'intelligence, son support et son développement »).

    Voir en annexe les résultats d'une étude concernant l'effet du milieu sur des enfants adoptés par des familles ayant un statut social très différent de celui de la famille biologique.

12. FCSCQ, **Orientations pour le développement du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**, avril 1976, p. 7.

13. Conseil supérieur de l'éducation, **Rapport annuel 1979-80**, p. 128.

Selon Statistique Canada, un ménage qui doit dépenser plus de 58,5 % de son revenu pour répondre à ses besoins essentiels (alimentation, vêtement et logement) vit dans des conditions précaires [14].

« Plus souvent qu'autrement, l'enfant pauvre arrive à l'école mal nourri, voire affamé. Un enfant qui a faim n'apprend pas » [15].

En 1980-81, les classes d'accueil admettaient 10 300 élèves de 4 à 17 ans. En 1981-82, ce nombre est passé à moins de 4 900 en incluant les classes de francisation [16].

C. La situation actuelle: les effets des politiques sociales et scolaires

Les **politiques sociales** des gouvernements fédéral et provincial face à la crise économique et l'ensemble des politiques scolaires mises de l'avant par le MEQ vont conduire à une augmentation du nombre d'enfants rencontrant des difficultés.

On sait que conditions de vie et conditions d'apprentissage sont étroitement liées. Or les mesures prises par l'État pour sortir de la crise viennent accentuer les inégalités, détériorer les conditions de vie des classes populaires. La hausse des taux d'intérêt accentue le chômage et l'inflation, les prestations et le salaire minimum ne sont pas indexés, les services sociaux sont réduits, etc. La hausse vertigineuse des coûts du logement et de l'alimentation d'une part, et la diminution du pouvoir d'achat des travailleuses et travailleurs d'autre part, vont conduire davantage de familles à vivre dans des logements exigus et délabrés, à ne plus pouvoir se nourrir convenablement, à s'endetter, avec en plus tous les effets psychologiques et sociaux d'une telle situation. Et les enfants de ces familles vont sûrement rencontrer davantage de difficultés à l'école.

Les **politiques scolaires,** quant à elles, détériorent les services à tous les niveaux et renforcent les pratiques scolaires sélectives. Elles risquent même de provoquer une déscolarisation progressive des jeunes.

Quelques exemples:

- les services d'accueil pour enfants n'ayant pas une connaissance suffisante du français ont été réduits; faute de services suffisants, on verra s'accroître chez ces jeunes les difficultés dans les apprentissages;

- un grand nombre de nouveaux programmes ont été introduits sans que les enseignantes et enseignants disposent de la formation, de l'assistance et des outils pédagogiques requis;

- l'évaluation est devenue plus sélective; par exemple, en haussant la note de passage de 50 à 60 % sans améliorer les conditions d'apprentissage, on augmente la tranche d'étudiants qui sera considérée en situation d'échec;

- les services aux étudiants jugés déjà en état de sous-développement dans certaines régions, ont été réduits lorsqu'ils ne disparaissent pas tout simplement (psychologie, animation, bibliothèque, etc.).

Quant à l'application de la **politique d'intégration**, le vécu est venu confirmer les craintes déjà exprimées par la Centrale. Une recherche conduite par la CEQ au printemps 1981 est explicite quant à ce vécu [17]; depuis la situation ne s'est pas améliorée. Ainsi, on constate notamment que:

---

14. Conseil canadien du développement social, déjà cité.

15. Conseil national du bien-être social, **Les enfants pauvres**, mars 1975, 48 p. On a intérêt à consulter cette étude qui illustre l'ampleur de la pauvreté, de la malnutrition, etc. au Canada.

16. Angèle Dagenais, **Le Devoir**, 17 février 1982, p. 20.

17. CEQ, **Le sort des enfants en difficulté**, mai 1981, D-7991, et Fortin, Diane, **Recherche sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**, décembre 1981, CECS046S.

Les chiffres pour l'année 1980-81 d'enfants intégrés dans une classe régulière au primaire et au secondaire sont:

- **troubles légers d'apprentissage:** 87 %
- **troubles graves d'apprentissage:** 23 %
- **mésadaptés socio-affectifs:** 25 %
- **déficients mentaux légers:** 9 %
- **déficients mentaux moyens:** 1 %
- **handicapés visuels:** 21 %
- **handicapés auditifs:** 28 %
- **handicapés physiques:** 30 %
- **déviations multiples:** 3 %

Pour l'année 1981-82, les chiffres s'annonçaient supérieurs [18]

- les enfants éprouvant des difficultés ne sont plus identifiés et ils perdent ainsi leur droit à des services supplémentaires nécessaires;

- l'intégration se fait de manière sournoise et sauvage: les conditions d'intégration en classe régulière ne tiennent pas compte de l'enfant intégré, le nombre d'étudiants par classe ne tient pas compte de l'arrivée d'enfants en difficulté, il arrive même qu'on retrouve plus d'une catégorie d'enfants en difficulté intégrés dans une classe régulière, etc.;

- une fois intrégrés, les enfants manquent de support adéquat: en certains milieux, l'insuffisance de personnel en orthopédagogie oblige à constituer des listes d'attente, ce service est offert en priorité aux élèves du premier cycle du primaire et il est souvent totalement inexistant au deuxième cycle de ce niveau;

- lors du passage au secondaire, les élèves sont souvent rapidement acheminés au professionnel court (perdant ainsi droit aux services de soutien) d'où ils rejoignent en nombre le rang des drop-out.

Ces constatations sont confirmées par plusieurs études locales, dont celle de l'Alliance des professeurs de Montréal, qui a mené une enquête auprès de tous ses membres [19].

Alors que l'intégration aurait dû normalement exiger davantage de ressources, c'est à une diminution importante à laquelle elle a conduit. En 1981-82, l'effectif scolaire précollégial a diminué approximativement de 2,33 % par rapport à 1980-81; la variation se distribue de la façon suivante:

- classe régulière: baisse de 2,25 %
- classe d'adaptation scolaire: baisse de 3,2 %

Pour la même année, on observe une réduction approximative de 4,93 % du nombre d'enseignantes et d'enseignants à temps plein selon la distribution suivante:

- classe régulière: baisse de 4,87 %
- classe d'adaptation scolaire: baisse de 6,58 % [20]

Le résultat net est un allégement du rapport maître/élèves global, c'est-à-dire, en pratique, que la nouvelle ventilation de l'effectif scolaire engendre plus de surplus. Cette tendance devrait se poursuivre et même être accentuée par les conditions imposées par décret au personnel enseignant.

Par ailleurs, nous observons depuis quelque temps une tendance fort inquiétante:

- on ne dispense pas de services aux enfants inscrits dans les classes régulières qui éprouvent des difficultés passagères (par exemple, on supprime les services d'orthopédagogie) et on intègre les enfants en difficulté dans les classes régulières sans l'information et la préparation nécessaires pour les enseignantes et enseignants et sans les mesures d'appui appropriées (par du personnel enseignant ou des professionnels tels conseillers pédagogiques, psychologues, orthophonistes, travailleurs sociaux);

18. Rapporté par Francine Bourque, « Au Québec, l'adaptation scolaire en pleine adaptation » dans **The Canadian School Executive**, avril 1983, pp. 13 et 14.
19. APM, **Pour une éducation à la mesure de l'enfant**, 1982, p. 12 et suivantes.
20. Taux calculés à partir des tableaux 4 et 17 fournis dans le rapport des activités du ministère de l'Éducation 1981-82, **L'éducation au Québec**, pp. 154 et 171.

• en l'absence de mesures adéquates, on constate que le niveau d'apprentissage de la classe diminue et on affirme que les élèves les plus forts perdent leur temps en classe;

• c'est alors que dans certains milieux on met sur pied des mesures spéciales pour ces derniers qu'on qualifiera de surdoués.

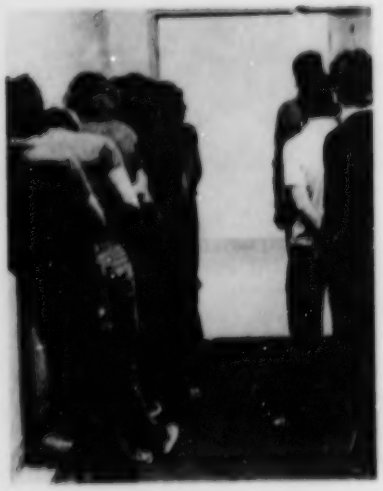
Quand on sait que les enfants en difficulté proviennent dans une très forte proportion des milieux socio-économiquement faibles et que les élèves qu'on dit surdoués proviennent en grand nombre des milieux plus à l'aise, on peut facilement prévoir que les sommes économisées par des coupures de services aux plus démunis seront transférées aux groupes déjà privilégiés en raison de leur origine sociale.

La CEQ s'oppose à l'asservissement de la formation professionnelle aux seuls besoins utilitaristes de l'entreprise et au morcellement des programmes en fonction du morcellement du travail.

La CEQ revendique que toutes et tous aient droit à la formation de base la plus large possible, conçue en fonction des intérêts des travailleuses et travailleurs, qui intègre des activités technologiques et qui permette à toutes et à tous d'accéder à une formation professionnelle de qualité.

Pour leur part, les orientations gouvernementales en matière de formation professionnelle soulèvent nombre d'inquiétudes.[21] Même si le Livre blanc (juin 1982) mettait l'accent sur la formation de base pour tous, l'éducation technologique et la formation spécialisée accessibles au plus grand nombre après le secondaire V, l'élévation du niveau de formation générale, nous avons de bonnes raisons de craindre, compte tenu de la détérioration engendrée par la contre-réforme et les coupures budgétaires, que l'objectif visé ne soit pas celui de l'intégration des contenus techniques et généraux, comme nous l'avons déjà réclamé, mais bien celui de l'intégration des effectifs scolaires.

La nouvelle politique risque d'être vécue comme une nouvelle vague d'intégration avec son cortège de marginalisations nouvelles, de manque de services de soutien et de support, de groupes perturbés parce que trop nombreux, etc.



Si l'école secondaire n'est pas profondément transformée, le report de la formation professionnelle, l'élévation des exigences académiques, vont entraîner une augmentation des abandons et des échecs scolaires et par conséquent la croissance du nombre de jeunes qui quitteront l'école sans formation générale suffisante et sans formation professionnelle spécialisée.

De plus, la carte nationale de formation professionnelle servira de prétexte à diminuer le nombre d'options offertes dans les régions, rendant la formation professionnelle plus difficile d'accès. Ajoutons enfin que la volonté de transfert de la formation professionnelle en milieu de travail et la formation professionnelle de durée variable soulèvent de nombreuses inquiétudes à propos du risque d'exploitation des jeunes et de la réduction de leur formation au sein de l'entraînement à un poste de travail.

Bref, toutes ces mesures qui s'inscrivent dans le cadre de la contre-réforme en éducation feront en sorte que davantage d'enfants seront exclus du parcours scolaire dit normal.

---

21. CEQ, **La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau; entre le discours et la pratique, un fossé,** octobre 1982, D-8162.

CEQ, **Conjuguer l'école, au passé ou au futur,** octobre 1982, D-8187, Fiche 7: « La formation professionnelle: des imprécisions et un contexte inquiétants », pp. 25 à 27.

CEQ, **La formation professionnelle des jeunes,** Mémoire soumis au ministre de l'Éducation, février 1983, D-8275, 38 p.

Et les décrets imposés au secteur de l'éducation accentueront la dégradation des conditions d'apprentissage des élèves. L'augmentation du nombre de matières à préparer, du nombre de cours à dispenser et du nombre d'élèves à rencontrer, ce à quoi il faut ajouter un contrôle tatillon des gestes posés par les enseignantes et enseignants et une comptabilisation ridicule d'activités sans objectif pédagogique, aura des effets certains sur la disponibilité des enseignantes et enseignants pour aider les élèves et sur la qualité même de l'enseignement.

Cette détérioration des conditions d'enseignement, alors que les services professionnels et de soutien sont réduits souvent en bas du minimum, diminue d'autant les moyens de lutter contre l'échec scolaire.

Taux de chômage par région administrative en janvier 1983 selon Statistique Canada:

01 Bas St-Laurent/Gaspésie	25,5
02 Saguenay/Lac St-Jean	19,7
03 Québec	11,8
04 Trois-Rivières	19,5
05 Estrie	18,8
06 Montréal	14,2
07 Outaouais	16,3
08 Abitibi-Témiscamingue	25,8
09/10 Côte Nord et Nouveau-Québec	15,3
Ensemble du Québec	15,3

Dans la Proposition d'école **adoptée par son Congrès de 1980, la CEQ:**

• revendique une formation de base qui soit conçue en fonction des intérêts des travailleuses et travailleurs tenant compte de la réalité que connaîtra la majorité d'entre eux et qui ait pour objectif de préparer les étudiantes et étudiants à intervenir comme travailleuses et travailleurs, sur ces réalités pour les changer dans leur intérêt;

• revendique des programmes dont les contenus permettent aux étudiantes et étudiants de mieux connaître la réalité telle qu'elle existe afin qu'ils cherchent à la transformer;

• préconise une évaluation scolaire qui s'insère dans un processus de correction plutôt que dans un mécanisme d'élimination;

• demande de lutter contre des pratiques scolaires et des formes d'organisation pédagogique qui ont pour conséquences l'inadaptation et la marginalisation d'une proportion de plus en plus importante d'enfants.

2. POUR UNE RÉLLE ADAPTATION SCOLAIRE DE LA MAJORITÉ DES ENFANTS

A. Lutter pour des conditions de vie décentes pour tous

Les conditions de vie des familles étant un facteur important de la réussite ou de l'échec scolaire des enfants, l'adaptation scolaire passe nécessairement par l'amélioration des conditions de vie des classes populaires. Dans ce cadre, la CEQ doit donc à la fois se solidariser des luttes des classes populaires pour l'amélioration de leur situation et des luttes pour contrer les politiques de crise de l'État dont ils font les frais.

Pour atteindre ces objectifs, la CEQ:

• doit plus que jamais mettre de l'avant ses revendications aux plans économique et social: lutte contre le chômage et plus particulièrement le chômage des jeunes, lutte pour le plein emploi, lutte pour un revenu minimum garanti, pour l'élargissement de la syndicalisation, lutte contre la privatisation des services, etc.;

• doit poursuivre les actions entreprises contre les politiques de crise prises par l'État, renforcer nos solidarités dans la lutte contre les inégalités;

• doit continuer de mettre en évidence les causes profondes de l'inadaptation scolaire.

B. Se donner les moyens d'une transformation des pratiques scolaires

Les principales causes scolaires de l'inadaptation résident dans des contenus coupés du vécu et des intérêts des enfants, dans une évaluation sélective et ségrégative, dans le peu de moyen dont disposent les travailleuses et les travailleurs de l'enseignement eux-mêmes pour connaître le milieu dans lequel ils travaillent ainsi que les causes des difficultés scolaires, et dans l'absence d'interventions précoces et rapides auprès des enfants en difficulté. Les politiques actuelles du MEQ pourraient venir accentuer ces difficultés.

Il importe donc pour la Centrale de poursuivre la lutte aux tests discriminatoires et de s'opposer à l'ensemble des politiques du MEQ qui aurait pour effet d'accroître l'élimination et l'inadaptation d'une proportion plus grande d'enfants (centralisation de l'évaluation, contrôles étroits, coupures de services, etc.).

Une étude sur les pratiques générales d'évaluation des apprentissages permettra d'analyser leur contenu ségrégatif et de proposer des alternatives propres à favoriser l'adaptation scolaire. La CEQ entend, de plus, faciliter la création d'outils pédagogiques aidant les enseignantes et enseignants à adapter leur enseignement au vécu et aux valeurs de la majorité des enfants et développer des moyens pour aider les travailleuses et les travailleurs de l'enseignement à approfondir la compréhension des causes réelles de l'inadaptation scolaire, à questionner les pratiques et les moyens qui leur sont pro-

Sous prétexte de vouloir protéger les enfants de l'étiquetage, le dépistage se fait de moins en moins et les services requis se font de plus en plus rares. Un certain nombre de cas sont identifiés par le personnel professionnel de la commission. Mais à cause de leur nombre insuffisant et de leur trop lourde charge, quantité de handicaps, de troubles d'apprentissage ou de modifications dans la gravité d'une difficulté sont actuellement identifiés par les enseignantes et enseignants dans leurs rapports quotidiens avec les enfants.

posés par le MEQ pour répondre aux difficultés d'adaptation, à mieux connaître le milieu dans lequel ils travaillent. La **Proposition d'école** qui constitue en soi le coeur d'une politique d'adaptation scolaire devra être connue plus largement.

Enfin, il importe de revendiquer une amélioration des ressources socio-culturelles et de leur accessibilité, particulièrement en milieu économiquement faible (bibliothèque, cinéma, etc.).

C. Revendiquer des services adéquats et des ressources suffisantes

Même si l'inadaptation scolaire trouve principalement sa source dans l'école et la société actuelles, l'absence de services adéquats et de ressources suffisantes vient aggraver cette situation. Il importe de revendiquer les ressources requises pour assister les enfants qui éprouveront des difficultés dans leur cheminement, que ces dernières soient mineures ou graves, que les enfants cheminent dans des classes régulières ou soient regroupés dans des classes spéciales.

Nos propositions visent à ce que chaque enfant, quel que soit son handicap ou sa difficulté, quelle qu'en soit l'origine, reçoive les services et un enseignement appropriés qui tiennent compte de ses acquis pédagogiques et de ses besoins afin de lui permettre d'accéder à la meilleure formation de base possible, dans des conditions favorables à son épanouissement personnel et à une réelle insertion sociale. En ce sens, beaucoup d'enfants en difficulté peuvent cheminer en classe régulière pendant tout leur parcours scolaire ou à certains moments de celui-ci moyennant des conditions et des mesures de support adéquates. Par ailleurs, il faut admettre que certaines catégories d'enfants doivent être regroupées en classe spéciale, soit à cause de la concentration de ressources exigées, soit à cause de l'attention que leur situation demande.

Le principe inspirant nos propositions est qu'il appartient à celles et à ceux qui vivent le plus près de l'enfant de définir collectivement les services les plus adéquats pour aider l'élève à surmonter les difficultés rencontrées ou favoriser son développement optimal.

Dans la situation actuelle, la CEQ soutient que les mesures suivantes doivent être appliquées.

a) Le dépistage et l'étude de cas demeurent une démarche essentielle pour garantir aux enfants les services dont ils ont besoin qu'ils soient en classes spéciales, partiellement ou totalement intégrés. Il importe que les travailleuses et travailleurs de l'enseignement puissent exercer un contrôle sur cette démarche.

Il faut assurer une prise en charge par l'école du dépistage. Un comité permanent formé de représentantes ou représentants de tous les personnels impliqués (enseignement, service professionnel, direction) devrait être mis sur pied et avoir pour mandat:

- d'étudier chaque cas soumis;
- de demander les évaluations pertinentes au personnel approprié;
- de s'adjoindre l'enseignante ou l'enseignant concerné, les parents et/ou l'élève lorsque jugé nécessaire;

Certains handicaps exigent une telle concentration de ressources soit en équipement matériel, soit en ressources humaines très spécialisées, qu'il est inconcevable d'en doter toutes les classes du Québec. Ces ressources sont vitales pour permettre à ces enfants de développer au maximum leurs capacités et leur donner le plus de chances possible d'accéder un jour à l'intégration sociale.

• de veiller à l'application de délais raisonnables dans l'étude du cas;

• de faire des recommandations à la direction;

• et de veiller à l'application des mesures recommandées, sans quoi, l'élève ne pourrait être intégré.

Un tel comité empêcherait l'intégration mécanique évoquée précédemment, permettrait la participation des personnes concernées, assurerait un réel contrôle sur l'intégration et ce, afin de garantir des services adéquats au moment opportun, à chaque élève quel qu'il soit.

La convention devrait garantir l'existence du comité, préciser ses pouvoirs et attributions. Elle devrait également distinguer clairement les différentes catégories d'enfants en difficulté afin d'éviter un contournement de la convention par règles administratives.

b) Les enfants atteints de certains handicaps ne peuvent cheminer dans une classe régulière, ils doivent être regroupés dans des classes spéciales. Par exemple [22]:

• les enfants affectés de débilité mentale moyenne;

• les infirmes moteurs cérébraux graves et les enfants souffrant d'épilepsie non médicalement contrôlée;

• les enfants souffrant de déviations multiples.

Pour garantir les services à ces enfants, la convention devrait préciser les catégories d'enfants non intégrables, les modalités de dépistage et les ratios maître/élèves nécessaires.

c) Certains enfants, dont ceux atteints d'un handicap physique, pourraient être intégrables à certaines conditions (ex.: interprète dans le cas des enfants sourds):

• les enfants souffrant de déficiences physiques;

• les aveugles et les demi-voyants;

• les sourds et les demi-sourds;

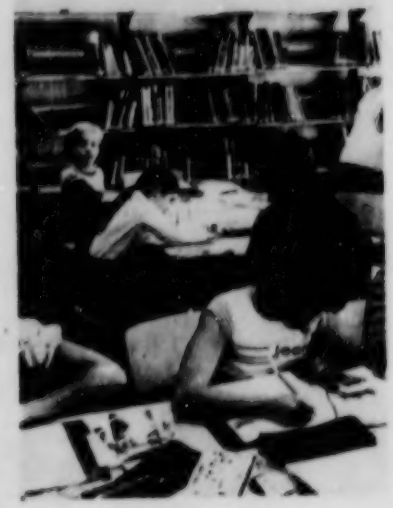
• les mésadaptés socio-affectifs;

• les troubles graves d'apprentissage.

Certains autres enfants, comme ceux atteints de débilité mentale légère au préscolaire et au primaire pourraient aussi être intégrables aux mêmes conditions.

Cette intégration ne saurait se réaliser que si une telle décision est prise par le comité chargé de recommander les mesures appropriées pour les enfants en difficulté (voir section dépistage) et que si des mesures de soutien spécifiques sont consenties.

22. La liste des catégories énumérées n'est pas exhaustive. Il faudra la compléter en considérant les particularités du milieu (ex. enfants se retrouvant dans des établissements relevant du ministère des Affaires sociales).



Par exemple, il ne serait possible d'intégrer un enfant sourd dans une classe régulière que lorsqu'un interprète gestuel accompagne l'enfant. En cas contraire, les enfants sourds recevraient l'enseignement en classe spéciale. En plus des mesures spécifiques, l'intégration de ces enfants devrait conduire à une diminution proportionnelle du nombre d'élèves par groupe afin de permettre à l'enseignante ou l'enseignant de consacrer temps et énergie à l'enfant intégré pour une réelle insertion scolaire et de continuer en même temps de veiller à l'éducation et aux apprentissages des autres élèves de sa classe.

L'identification de ces enfants demeure nécessaire. L'application d'un ratio maître/élèves ou d'un taux d'incidence dans le cas où le dépistage a diminué dramatiquement demeure encore un moyen de déterminer le nombre de ressources affectées à ces élèves.

d) Les enfants manifestant des difficultés mineures peuvent cheminer dans des classes régulières moyennant un soutien adéquat.

Les politiques gouvernementales des dernières années ont eu pour effet d'éliminer des centaines de personnes dont les services, dans le cadre des classes spéciales, étaient spécifiquement consacrés aux enfants en difficulté. La disparition des classes spéciales a entraîné la disparition des ressources.

Il est cependant évident qu'il y a et qu'il y aura toujours à l'école des enfants éprouvant des difficultés mineures et que ces difficultés les empêcheront d'acquérir une solide formation de base, à moins qu'une attention particulière et des services spéciaux ne leur soient accordés.

La CEQ revendique la réintroduction et le maintien des ressources qui permettront de procurer aux enfants les services de soutien.

Ces ressources devraient être affectées aux classes spéciales pour enfants en difficulté mineure que le milieu pourrait décider de maintenir, ou distribuées dans les écoles, selon des modalités à négocier entre le syndicat et la commission.

e) La CEQ réaffirme son opposition à l'intégration sauvage et mécanique des enfants en difficulté. Pour civiliser le mouvement d'intégration actuellement en cours, il faut:

- que la décision d'intégrer dans des classes régulières des enfants rencontrant des difficultés mineures soit précédée d'une période de sensibilisation et d'information soutenue auprès des parents, des enfants et des personnels, afin de modifier les attitudes et de préparer les intervenantes et intervenants;

- qu'avant d'intégrer, la commission organise, à l'intention des travailleuses et travailleurs de l'enseignement, des sessions d'information et de préparation;

- que l'intégration des enfants reconnus comme pouvant être intégrés se fasse cas par cas, après étude; que l'enfant et ses parents soient associés à cette démarche.

Ainsi l'enseignante ou l'enseignant appelé à recevoir l'enfant sera informé des problèmes vécus par cet enfant, des ressources spécialisées auxquelles il peut faire appel pour du support et des modalités par lesquelles il peut y avoir accès.

f) L'intégration partielle de certains enfants dans une classe régulière — c'est-à-dire l'intégration pour certains cours seulement — peut être bénéfique lorsque les conditions suivantes sont respectées:

- sur recommandation du comité prévu à la section dépistage;
- pour les seules matières où le comité évalue que l'enfant peut cheminer dans une classe régulière;
- selon une étude cas par cas.

Afin de faciliter l'application de ces mesures, des services de base doivent être offerts par la commission. Cette dernière doit:

- constituer une équipe formée de professionnels, en nombre suffisant pour assister les enfants en difficulté, les enseignantes, les enseignants et les parents concernés, pour procéder rapidement aux études de cas, pour assurer, en collaboration avec les personnels, le suivi des enfants;
- retenir les services de membres du personnel de soutien dont la nature des services pourrait être définie par convention ou établie par les équipes-écoles du territoire;
- rendre tous les lieux physiques de l'école accessibles à tous et à chacun;
- susciter et favoriser, par une attitude ouverte et des conditions avantageuses, les projets de perfectionnement pour les personnels enseignant et professionnel relatifs aux difficultés que peuvent rencontrer des enfants au plan affectif ou à celui de l'apprentissage ou à celui de difficultés originant de causes biologiques ou accidentelles;
- maintenir la formule des classes spéciales pour les enfants éprouvant des difficultés graves;
- garantir un minimum de services de soutien aux petites écoles;
- s'assurer en plus que dans les milieux économiquement faibles, les écoles mettent à la disposition des personnels et des élèves, des services d'animation pédagogique appropriés;
- garantir les services à tous les enfants scolarisables. (MAS-MEQ).
- etc.

Ce sont là les grandes lignes d'une politique d'adaptation scolaire. Dans l'élaboration d'une politique locale de services particuliers aux enfants éprouvant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, il faut s'assurer que tout enfant en difficulté puisse recevoir les services et un enseignement appropriés.

ANNEXE

L'ÉTUDE D'ENFANTS ADOPTÉS DE L'INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ ET DE LA RECHERCHE MÉDICALE [1]

Cette étude [2] a été réalisée par une équipe multidisciplinaire de l'Institut de la recherche médicale réunissant chercheurs, psychologues, médecins et généticiens. Trente-cinq enfants nés dans des familles de la catégorie socioprofessionnelle considérée comme la plus basse et adoptés, vers quatre mois, dans des familles de la catégorie la plus élevée ont été suivis au cours de leur scolarité. Leurs résultats ont été comparés à ceux de leurs 39 frères et soeurs élevés dans leur famille naturelle, ainsi qu'aux résultats moyens observés dans les diverses catégories socioprofessionnelles. Les conclusions sont remarquablement nettes: les 35 enfants adoptés ont, dans leur ensemble, des résultats exactement semblables à la moyenne de la catégorie supérieure, celle où ils ont été élevés; leurs performances sont très au-dessus de celles de leurs frères et soeurs élevés dans la catégorie inférieure. Retenons quelques chiffres: à l'âge de 10 ans, 5 de ces enfants adoptés avaient connu divers échecs scolaires (redoublements), mais seule une paire de jumeaux avait subi un échec grave (affectation en « classe parallèle »); parmi leurs 39 frères et soeurs élevés par leurs familles biologiques, on a constaté 24 enfants en situation d'échec, dont 12 d'échec grave.

Il est difficile de ne pas prendre au sérieux ces résultats: ils signifient en clair que l'accès à notre société est refusé à près du tiers des enfants des classes les plus défavorisées, non pas en raison d'une infériorité biologique devant laquelle nous serions obligés de nous incliner, mais en raison de l'environnement dans lequel ils sont plongés. Il ne s'agit pas là d'une quelconque déclaration démagogique, mais de la constatation d'un fait. Il donne à tout le moins une idée de l'effort encore à réaliser par notre société si elle veut réellement « égaliser les chances ».

Les résultats aux classiques « tests d'intelligence », confirment, comme on pouvait s'y attendre, les indications fournies par les taux d'échec scolaire; reproduisons les résultats obtenus, tout en restant conscients du sens imprécis des moyennes calculées: le QI moyen des 35 enfants adoptés est de 108,7, celui de leurs frères et soeurs élevés par leur famille de 94,6. Rappelons que l'enquête menée par l'INED sur plus de 100 000 enfants a trouvé des moyennes de QI égales à 108,9 chez les enfants des « cadres » et de 94,8 chez les enfants d'« ouvriers peu qualifiés ». La coïncidence quasi parfaite ne doit pas faire illusion: concluons cependant que les QI des enfants adoptés observés dans cette étude sont parfaitement semblables à ceux des enfants nés et élevés dans le même milieu.

Bien sûr, les effectifs observés sont relativement limités, mais les précautions méthodologiques ont été minutieuses, ce qui donne un sens précis aux résultats; la leçon à tirer de ceux-ci est claire: l'hérédité sociale, c'est-à-dire la transmission du statut social de parents à enfants, a pour support essentiel le milieu; celui-ci a un effet assez puissant pour occulter les éventuelles conséquences de différences génétiques.

---

1. Tiré de: Jacquard, Albert, op. cit., pp. 131 et 132.

2. Michel Schiff et al., **Enfants de travailleurs manuels adoptés par des cadres**, Paris, INED-PUF, 1981.

Novembre 1983 — D-8419